

Pedagogia do armário

A normatividade em ação

ROGÉRIO DINIZ JUNQUEIRA*

RESUMO: Pedagogia do armário é o conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual. O artigo explora a relação entre currículo e heteronormatividade no cotidiano escolar e defende a desestabilização de dispositivos escolares de normalização e disciplinamento heteronormativos, em favor de uma educação de qualidade para todos(a).

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Currículo. Heteronormatividade. Heterossexismo. Homofobia.

Introdução

“[...] com 18 anos, ia começar um curso em uma escola estadual que aceitava pessoas da comunidade. Fiz minha inscrição e comecei o curso de italiano. Estava muito feliz porque sou descendente de italianos e tinha a chance de ter cidadania italiana. E já pensou eu poder ir morar na Itália? Seria um luxo! Na segunda semana, uma funcionária [...] disse que eu deveria esperar na entrada, que a diretora queria falar comigo. Fiquei ali por uma meia hora e só depois [ela] me levou até a diretora, que estava no computador e nem me olhou na cara, dizendo: ‘Então você resolveu se sentir gente? Com a vida que leva, você acha que pode frequentar lugares de gente de bem? Mas é muito atrevido mesmo! Você quer desmoralizar a minha escola? Quer sujar o nome da escola? Saia imediatamente daqui ou terei que chamar a polícia!’ . Lara, travesti. (PERES, 2009, p. 248).”

* Doutor em Sociologia. Integra o quadro permanente de Pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), onde atua na Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Preside a Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e Atendimento Diferenciado no âmbito de Exames e Avaliações da Educação Básica do Inep. *E-mail:* <rogerio.junqueira@inep.gov.br>

“[A]s marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos [...], mas [...] a situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior [...]. As marcas que nos fazem lembrar [...] dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 1999, p. 18-19).”

Este artigo busca refletir sobre as dimensões da heteronormatividade no cotidiano escolar que, impregnadas no currículo, relacionam-se a práticas de controle, vigilância e gestão das fronteiras da heteronormalidade, produzindo classificações, hierarquizações, privilégios, marginalização, desigualdades, que dizem respeito a todos, comprometem a garantia ao direito à educação de qualidade e comportam o exercício de uma cidadania mutilada.

No mundo social da escola, cotidiano e currículo se interpelam e se implicam mútua e indissociavelmente, na esteira de uma vasta produção de discursos, enunciados, gestos e ocorrências, em situações em que se (re) constroem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias (CAMARGO; MARIGUELA, 2007). O cotidiano escolar revela, entre outras coisas, situações e procedimentos pedagógicos e curriculares vinculados a processos sociais relativos à produção de diferenças e distinções sociais, que interferem na formação e na produção social do desempenho escolar. Ele interage e interfere em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo (SILVA, 2002).

Artefato político e produção cultural e discursiva, o currículo é campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem à educação escolar e às figuras que povoam o mundo da escola e redefinem seus sentidos e reconstróem seus significados. Espaço de produção, contestação e disputas, abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência.¹

Dito isso, nunca é demais sublinhar que, historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, perverso, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e “saudável”. A escola tornou-se um espaço onde o “currículo em ação”² faz rotineiramente circular preconceitos que colocam em movimento discriminações e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade.

Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia

“Nas festas da pré-escola, a gente costuma distribuir balões coloridos. Esse ano, um dos meninos de 5 anos ficou com o último. Ele não queria porque era rosa. Ficou tenso e parou de brincar. A quem passava perto ele explicava: ‘Não fui eu que escolhi esse balão. Eu sou homem’. A coordenadora me disse para não fazermos balões rosa nas turmas em que temos meninos.” (Relato de professora).³

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade – um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão (WARNER, 1993). Um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero. As disposições heteronormativas se voltam a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero, as quais, fundamentadas na ideologia do “dimorfismo sexual”,⁴ agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades (BUTLER, 2003).

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos(as).⁵ Histórica e culturalmente transformada em norma, produzida e reiterada, a heterossexualidade hegemônica e obrigatória torna-se o principal sustentáculo da heteronormatividade (LOURO, 2009). Não por acaso, heterossexismo e homofobia instauraram um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero, como também das identidades raciais. Por isso, podemos afirmar que o heterossexismo e a homofobia são manifestações de sexismo, não raro, associadas a diversos regimes e arsenais normativos, normalizadores e estruturantes de corpos, sujeitos, identidades, hierarquias e instituições, tais como o classismo, o racismo, a xenofobia (JUNQUEIRA, 2009a).

O termo homofobia tem sido comumente empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a “homossexuais”.⁵ No entanto, entendê-lo assim implica pensar o seu enfrentamento por meio de medidas voltadas, sobretudo (ou apenas), a minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de indivíduos ou de grupos homofóbicos em relação a uma suposta minoria. Relacionar a homofobia simplesmente a um conjunto de atitudes individuais em relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais implicaria desconsiderar que as distintas formulações da matriz heterossexual, ao

imporem a heterossexualidade como obrigatória, também controlam o gênero. Por isso, parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade. E mais: seus dispositivos atuam capilarmente em processos heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização com os quais todos(as) somos permanentemente levados(as) a nos confrontar (JUNQUEIRA, 2007, 2009b).⁶

Dizer que a homofobia e o heterossexismo pairam ameaçadoramente sobre a cabeça de todos(as) não implica afirmar que afetem indivíduos e grupos de maneira idêntica ou indistinta. Embora a norma diga respeito a todos(as) e seus dispositivos de controle e vigilância possam revelar-se implacáveis contra qualquer um(a), a homofobia não deixa de ter seus alvos preferenciais. As lógicas da hierarquização, da abjeção social e da marginalização afetam desigualmente os sujeitos. O macho angustiado por não cumprir com os ditames inatingíveis da masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995) não tenderá a ter seu *status* questionado se agredir alguém considerado menos homem. Pelo contrário, com tais manifestações de virilidade, além de postular-se digno representante da comunidade dos “homens de verdade”, ele poderá até ser premiado. Afligido pela pesada carga⁷ que sua posição de dominante acarreta, ele, para esconjurar ameaças a seus privilégios, terá à sua disposição um arsenal heterossexista socialmente promovido.

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços (JUNQUEIRA, 2009b). Pessoas identificadas como dissonantes ou dissidentes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual são postas sob a mira preferencial de uma pedagogia da sexualidade (LOURO, 1999) geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma pedagogia do insulto por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar de um sem número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância.

As “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa pedagogia do insulto se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do

“armário”. Uma pedagogia que se traduz em uma *pedagogia do armário*, que se estende e produz efeitos sobre todos(as).

Vigilâncias das normas de gênero e a pedagogia do armário

“Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. É ótimo dançarino! Apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu já lhe disse: ‘Tu és gay mesmo, tudo bem, eu respeito, mas para de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros sobre ti.’ Já mandei chamar a mãe. Ele está com seis anos.” (Relato de coordenadora pedagógica).

Embora para a instituição heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade concorram diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família onde se verificam seus momentos cruciais. Quantas vezes, na escola, presenciamos situações em que um aluno “muito delicado”, que parecia preferir brincar com as meninas, não jogava futebol, era alvo de brincadeiras, piadas, deboches e xingamentos? Quantas são as situações em que meninos se recusam a participar de brincadeiras consideradas femininas ou impedem a participação de meninas e de meninos considerados gays em atividades recreativas “masculinas”?

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. Eles deverão se distanciar do mundo das meninas e ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens, conter a camaradagem e as manifestações de afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e ideias autorizados para o “macho” (LOURO, 2004a). À disposição deles estará um arsenal nada inofensivo de piadas e brincadeiras (machistas, misóginas, homofóbicas etc.) e, além disso, um repertório de linhas de ação de simulação, recalque, silenciamento e negação dos desejos “impróprios”.

Na escola, indivíduos que escapam da sequência heteronormativa e não conseguem se ocultar, arriscam-se a serem postos à margem das preocupações centrais de uma educação supostamente para todos(as) (BUTLER, 1999). Tal marginalização, entre outras coisas, serve para circunscrever o domínio do sujeito “normal”, pois, à medida que se procura consubstanciar e legitimar a marginalização do indivíduo “diferente”, “anômalo”, termina-se por conferir ulterior nitidez às fronteiras do conjunto

dos “normais” (DOUGLAS, 1976). A existência de um “nós normais” não depende apenas da existência de uma “alteridade não normal”: é indispensável naturalizar a condição de marginalizado vivida pelo “outro” para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os “diferentes”.

Por meio da tradução da pedagogia do insulto em pedagogia do armário, estudantes aprendem cedo a mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia. Desde então, as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos ainda muito jovens podem ser alvos de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação: “Você é gay!”. Essas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra.⁸ Sem meios para dissimular a diferença ou para se impor, o “veadinho da escola” terá seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a pedagogia do armário pressupõe e dispõe, enquanto sorrateiramente controla e interpela cada pessoa.

Tais “brincadeiras” ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam pedagogicamente suas relações com o mundo. Mais do que uma censura, traduzem um veredito e agem como dispositivos de perquirição e desapossamento (ÉRIBON, 2008). E mais: o insulto representa uma ameaça que paira sobre todas as cabeças, pois, por exemplo, pode ser estendido a qualquer um que por ventura falhar nas demonstrações de masculinidade a que é submetido sucessiva e interminavelmente. A pedagogia do armário interpela a todos(as). Ora, o “armário”, esse processo de ocultação da posição de dissonância ou de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público. Com efeito, ele implica uma gestão das fronteiras da (hetero)normalidade (na qual estamos todos(as) envolvidos(as) e pela qual somos afetados(as)) e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade. Assim, reforçam-se as instituições e os valores heteronormativos e privilegia-se quem se mostra devidamente conformado à ordem heterossexista (SEDGWICK, 2007).

Em suma, a vigilância das normas de gênero cumpre papel central na pedagogia do armário, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação, que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, deslegitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão. E a escola, lugar do conhecimento, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha (BRITZMAN, 1996).

Regime de vigilância, generificação heterorregulada e inclusão periférica

“A professora de História recriminava um aluno que usava brinco. Dizia-lhe que não deveria usar, pois ele já tinha certo jeito. Um dia, quando apareceu sem o brinco, ela deu-lhe um beijo na testa.” (Relato de coordenadora pedagógica).

“Eu tive um aluno homossexual assumido. Ele era um aluno exemplar. Os colegas às vezes faziam troça, e ele não gostava, mas não reagia. Era muito educado e ajudava muito os colegas nos trabalhos em grupo.” (Relato de professora).

A internalização dos ditames da heterossexualidade como norma faz com que frequentemente se confundam expressões de gênero (gestos, gostos, atitudes), identidades de gênero e identidades sexuais. Não existe uma forçosa, inescapável e linear correspondência entre esses conceitos. Comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias. Bastaria notar que podemos ser ou parecer masculinos ou femininos, masculinos e femininos, ora masculinos ora femininos, ora mais um, ora mais outro, ou não ser nenhuma coisa ou outra, sem que nada disso diga necessariamente respeito à nossa sexualidade. Para ser “homem” alguém precisa ter pênis, ser agressivo, saber controlar a dor, ocultar as emoções, não brincar com meninas, detestar poesia, bater em “gays”, ser heterossexual ou estar sempre pronto para acossar sexualmente as mulheres?

Em frases como “Vira homem, moleque!”, tão comumente relatadas, além de pressupor uma única via natural de amadurecimento para os “garotos” (que supostamente devem se tornar “homens”), subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível. Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos(as). Uma busca por um modelo inatingível, fonte permanente de insatisfação, angústia e violência. Reafirma-se a ideia segundo a qual rapazes afeminados seriam “homossexuais”. Uma crença cuja força reside na fé que se deposita na insistentemente reiterada *doxa* heteronormativa. A sua sistemática repetição confere uma inteligibilidade ao “outro” que, porque “menos masculino”, só pode ser homossexual e, portanto, inferior.⁹

Não existe apenas o modelo da masculinidade hegemônica, mas uma gama variada de possibilidades de masculinidades, que representam distintas posições de poder nas relações quer entre homens e mulheres, quer entre os próprios homens (CONNELL, 1995), fortemente influenciados por fatores como classe social, etnicidade, entre outros, apresentando diferentes resultados. As escolas incidem nesse processo de construção na medida em que lidam com diferentes masculinidades, especialmente ao classificarem seus estudantes como bons e maus, reforçando hierarquias de classe, raça/etnia e gênero (CARVALHO, 2009).

Seria necessário perceber que não são apenas os(as) alunos(as) que vigiam cada garoto “afeminado”, mas sim a instituição inteira. E todos(as) o fazem à medida que, de maneira capilar e permanente, controlam os demais e a si mesmos(as). E mais: “Vira homem!”, mesmo que potencialmente endereçável a todos os rapazes, costuma configurar um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado, ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero. Assim, um professor que, aos berros, cobra de um aluno que vire “homem” pode sentir-se um emissor institucionalmente autorizado, orgulhosamente bem informado pelas normas de gênero.

Valeria então ressaltar a existência plural, dinâmica, porosa e multifacetada de masculinidades e feminilidades. No entanto, ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores, que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas, tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização. A distribuição tende a ser binária e biunívoca, e os critérios podem ser improvisados e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é facilmente posta a serviço da heteronormatividade.

Afirmações ou expressões heteronormativas, como “meninos brincam com meninos e meninas com meninas”, “coisas de mulher”, entre tantas outras, requerem problematização. Por que uma simples boneca ou um objeto rosa nas mãos de um garoto pode gerar desconforto e até furor? Uma criança não pode preferir brincar com outras, definidas como pertencentes a um gênero diferente do seu? Por que o atravessamento ou o “borramento” das fronteiras de gênero é tão desestabilizador? Seria possível existir uma masculinidade (heterossexual ou não) que permitisse livre trânsito de jogos, objetos, gestos, saberes, habilidades e preferências hoje entendidas como femininas? O mesmo não pode se dar em relação às meninas e às “coisas de homem”? São possíveis masculinidades ou feminilidades homo ou bissexuais? Feminilidades e masculinidades devem continuar a ser atribuídas de maneira binária? Investir na oposição binária entre masculinidades/feminilidades ou entre hetero/homossexualidades não seria reiterar ditames heteronormativos?

As escolas prestariam um relevante serviço à cidadania e ao incremento da qualidade da educação¹⁰ se se dedicassem à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na reprodução de hierarquias opressivas. Isto, porém, sem desconsiderar que, graças às cambiantes operações da heterossexualidade hegemônica e obrigatória, impugnações do binarismo de gêneros podem ser acompanhadas de novos métodos de normalização heterorreguladora.

Tal regime de controle compõe um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões, não acolhimento e desqualificação permanentes, nos quais estudantes homossexuais ou transgêneros são frequentemente levados(as) a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média. Estudantes podem ser impelidos(as) a apresentarem “algo a mais” para, quem sabe, serem tratados(as) como “iguais”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização das exigências da pedagogia do armário, podem ser instados(as) a assumirem posturas voltadas a fazer deles(as): “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todos”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil”. Outros(as) podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até a se mostrar dispostos(as) a imitar condutas ou atitudes atribuídas a heterossexuais. Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão consentida em um ambiente hostil, uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: “É gay, mas é gente fina”, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em “É gente fina, mas é gay”. O intruso é arremetido ao limbo (JUNQUEIRA, 2009b).

Dentro ou fora da escola, as contínuas vigilâncias e repetições da *doxa* heteronormativa aprofundam o processo de distinção e elevação estatutária dos indivíduos do grupo de referência – os heterossexuais – cujos privilégios possuem múltiplas implicações. A norma os presume, e sua incessante reiteração garante maior sedimentação das crenças associadas ao estereótipo, podendo levar sua “profecia” a se cumprir ou a exercer efeitos de poder na inclusão periférica ou na marginalização do “outro”, em termos sociais e curriculares.

Desumanização e os direitos humanos

“Na escola em que trabalho, o vice-diretor sempre se referia a um determinado aluno como ‘aquela coisa’. Ele se dizia ultrajado e sempre se dirigia ao aluno aos berros, de preferência quando havia público.” (Relato de professora).

No cotidiano escolar, as normas de gênero podem aparecer em versão nua e crua nas pedagogias do insulto e do armário. Estudantes, docentes, funcionários(as) identificados(as) como “não heterossexuais” são frequentemente degradados à condição de “menos humanos”, mercedores da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normalizador. Seus direitos podem ser suspensos e contra eles(as) pode ser despejada toda a ira coletiva. As pessoas aí não agem em seus próprios nomes: o que temos aí é a escola – a instituição e não apenas os(as) colegas e os(as) superiores – mostrando-se

cruamente como uma instituição disciplinar (FOUCAULT, 1997). Seus dispositivos, técnicas e redes de controle e de sujeição conseguem alcançar, microfisicamente, cada espaço, situação e agente. Aqui, disciplinar é mais do que controlar: é um exercício de poder que tem por objeto os corpos e por objetivo a sua normalização, por meio da qual uma identidade específica é arbitrariamente eleita e naturalizada, e passa a funcionar como parâmetro na avaliação e na hierarquização das demais. Ela, assim, recebe todos os atributos positivos, ao passo que as outras só poderão ser avaliadas de forma negativa e ocupar um *status* inferior (SILVA, 2000). Quem não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e abjeção, habilitando-se a ocupar um grau inferior ou nulo de humanidade.

Isso não necessariamente significa que toda violência ou arbitrariedade venha ao conhecimento dos setores formalmente responsáveis pela escola. Em uma instituição disciplinar isso não é necessário, já que ali os agentes vigiam-se mutuamente e cada um vigia a si mesmo.¹¹ De todo modo, diante de casos de opressão ostensiva, deveriam causar perplexidade as cenas em que dirigentes mostram-se totalmente alheios a eles. Como fazem para ignorá-los ou não nomeá-los enquanto tais?

No relato de uma diretora escolar, surge um “problema”: um aluno de seis anos que, por ser considerado feminino, ela conclui ser homossexual. Ela o aconselhou a “deixar de desmunhecar para não atrair a ira dos outros”, ignorando os processos de reificação, marginalização e desumanização conduzidos pela instituição, bem como toda a violência física a que ele é rotineiramente submetido. Ora, somente uma fúria disciplinar heterorreguladora pode fazer alguém identificar/antecipar e atribuir (como em uma sentença condenatória) homossexualidade a uma criança e não se inquietar diante da violência a que é submetida, coletiva e institucionalmente. Na esteira do processo de desumanização do “outro”, a indiferença em relação a esse sofrimento e a cumplicidade para com os algozes exprime um autêntico estado de alheamento: uma atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral, não reconhecido como um agente autônomo ou parceiro (COSTA, 1997).¹² E só um profundo estado de alheamento pode fazer com que o curioso conselho – expressão curricular da pedagogia do armário – pareça aceitável.

É patente a insuficiência do discurso dos direitos humanos frente à fúria normalizante das pedagogias do insulto e do armário. A livre expressão de gênero e do desejo é um direito humano. Porém, diante da sanha heteronormalizadora, é preciso reter que processos disciplinares voltados à normalização de indivíduos são responsáveis por impossibilitá-los de se constituírem como sujeitos autônomos (FONSECA, 1995). Juntos, normalização, heteronomia e alheamento produzem pedagogias e um currículo em ação a serviço do enquadramento, da desumanização e da marginalização. Porque cerceadora da autonomia do sujeito, a heteronormatividade configura uma

violação dos direitos humanos. Por isso, Jaya Sharma (2008) considera inútil falar em direitos humanos de maneira abstrata e genérica: além de duvidar de formulações vagas e bem-intencionadas, é indispensável enfrentar crenças e valores específicos que alimentam a hostilidade.¹³

Negação, silenciamento e desprezo pelo feminino

“A direção da minha escola proibiu o beijo entre as meninas. É uma moda. Na nossa escola não temos lésbicas.” (Relato de professora).

“Na minha escola, tinha um aluno muito feminino. Todo mundo fazia deboche dele dizendo que era mulherzinha. Ele foi aparecendo cada vez mais com coisas de mulher. Ele dizia que era travesti, queria ser tratado com nome feminino e ir ao banheiro feminino. As pessoas diziam que não queriam um homem no banheiro das mulheres. Todo mundo lhe dizia para deixar dessa vida. Ele deixou a escola.” (Relato de professora).

O preconceito e a discriminação contra lésbicas e a lesbianidade parecem figurar entre as menos perceptíveis formas de heterossexismo e homofobia, inclusive nas escolas.¹⁴ Com efeito, a maior parte dos relatos de docentes refere-se ao heterossexismo e homofobia quase que apenas contra estudantes de sexo masculino. Isso, de um lado, faz pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da identidade de referência, a masculina heterossexual. De outro, remete-nos a processos sócio-históricos de interdição e silenciamento do feminino e da mulher, seu corpo e sua sexualidade. As normas de gênero e seus regimes de vigilância e controle geralmente não exigem que mulheres exorcizem a masculinidade e a homossexualidade para serem reconhecidas como tais. Os “delitos femininos” são outros: o infanticídio (o aborto), a prostituição e o adultério (JULIANO; OSBORNE, 2008). Nessa lógica de negação e subalternização do feminino e do corpo da mulher, a lesbianidade não existiria como alternativa.¹⁵

O preconceito, a discriminação e a violência que, variadamente, atingem homossexuais masculinos ou femininos e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam significativamente, sobretudo, em relação a transgêneros. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas, pois tendem a se mostrar pouco dispostas a se conformar à pedagogia do armário. Situadas nos patamares inferiores da estratificação sexual, veem seus direitos serem sistematicamente negados e violados sob a indiferença geral. Nas escolas, elas tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades respeitadas, fazer uso das estruturas escolares (como os banheiros) e preservar sua integridade física. Por que é tão difícil e perturbador

garantir o direito de uma pessoa ser tratada da forma em que ela se sente confortável e, sobretudo, humana? O nome social não é um apelido e representa o resgate da dignidade humana, o reconhecimento político da legitimidade de sua identidade social.

O currículo em ação eclode e se explicita nas atitudes cotidianas de docentes frente à diferença. Com efeito, ao se recusar a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, o(a) professor(a) ensina e incentiva os(as) demais a adotarem atitudes hostis em relação a ela e à diferença em geral. Trata-se de um dos meios mais eficazes de se traduzir a pedagogia do insulto e o currículo em ação em processos de desumanização, estigmatização e exclusão e, assim, de reforçar ulteriormente os ditames que a pedagogia do armário exerce sobre todo o alunado.

Refletir sobre esse quadro de rebaixamento, marginalização, exclusão extrapolaria os propósitos deste artigo. Porém, vale mencionar que processos de normalização com epicentro na matriz heterossexual também podem se relacionar a processos sutis de invisibilização das violações. Exemplo disso é a espacialização – procedimento crucial dos dispositivos de poder, acompanhado de naturalizações que tornam imperceptíveis (e legitimam) interdições e segregações. É um dos aspectos centrais de uma pedagogia que se desdobra na esteira dos processos de divisão, distinção e classificação que o currículo continuamente opera em termos normativos. Quando informada pelas normas de gênero, a espacialização implica a negação do direito do uso do banheiro a travestis e transexuais - uma violação de seus direitos de autodeterminação de gênero que comporta a legitimação de um arsenal disciplinar voltado a assegurar a observância das normas de gênero, reiterar distinções e naturalizar segregações, com efeitos sobre todos(as).

Pedagogia do armário x qualidade

“[...] teorias e políticas voltadas à multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos podem contribuir para transformar nossos modos de pensar e aprender, de conhecer e de estar no mundo em processos mais prazerosos, efetivos e intensos.” (LOURO, 2004b, p. 72).

A vigilância das normas de gênero cumpre papel central na pedagogia do armário, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, humilhação, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, deslegitimação de corpos, sujeitos, saberes, práticas e identidades, e de subalternização, marginalização, estigmatização e exclusão.

A *pedagogia do armário*, portanto, não fica circunscrita a um mero conjunto de práticas (in)formais por meio das quais preconceitos (hetero)sexistas e homofóbicos são cultivados

e transmitidos, levando estudantes a não se assumirem enquanto homossexuais. Mais do que isso, ela diz respeito a processos amplos, sutis, complexos e profundos ao longo dos quais cada sujeito do espaço escolar é implicado. Nesse cenário, sob a égide dessa pedagogia, dispositivos heteronormativos e práticas disciplinares se relacionam à edificação e à salvaguarda de valores e regimes de verdade heteronormativos, bem como de relações de poder heterocêntricas e de processos de (des)classificação, hierarquização e estruturação de privilégios heterossexistas, cujas arbitrariedades e iniquidades o currículo em ação, ao mesmo tempo que veicula, contribui para naturalizar e legitimar.

Assim, seria um equívoco conceber o heterossexismo e a homofobia na escola como manifestações de casos fortuitos ou isolados, uma espécie de herança, um atavismo cujas expressões a instituição meramente admitiria. Em vez disso, a heteronormatividade está na ordem do currículo e do cotidiano escolar. A escola consente, cultiva e promove homofobia e heterossexismo, repercutindo o que se produz em outros âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para sua produção/reprodução, atualização e consolidação. Não raro também informados pelo racismo e pelo classismo, heteronormatividade, heterossexismo e homofobia atuam na estruturação desse espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares. Ali, tais fenômenos fabricam sujeitos e identidades, produzem ou reiteram regimes de verdade, economias de (in)visibilidade, classificações, objetivações,¹⁶ distinções e segregações, ao sabor de vigilâncias de gênero e exercendo efeitos sobre todos(as).

A força da pedagogia do armário parece residir inclusive na sua capacidade de garantir a não nomeação de suas violências, o silenciamento de seus alvos e o apagamento de seus rastros. Não por acaso, nos relatos coletados, foi infrequente o uso dos termos homofobia e heterossexismo. Mencionar sujeitos e violações a que estão submetidos poderia implicar processos de reconhecimento não só de suas existências sociais, mas de sua condição como sujeitos de direitos¹⁷ – passo importante para se enfrentarem as hierarquias, os privilégios e os processos de invisibilização que o “armário” nutre ou produz.¹⁸

Na esteira dessa *pedagogia*, entre bem pensantes é recorrente o entendimento de que respeitar o “outro” seria um gesto humanitário, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade. Uma espécie de benevolente tolerância que deixa ilesas hierarquias, relações de poder e técnicas de gestão das fronteiras da normalidade. Informadas por uma matriz de conformação, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber dotadas de atributos positivos por crerem-se portadoras de certa sensibilidade em relação às vítimas – uma dose de compaixão, em função da qual o “outro” recebe uma aquiescente autorização para existir, em geral, à margem e silenciado.

Na escola, antes de falar em respeito às diferenças, vale questionar processos socio-curriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas. Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização. Muito além da busca por respeito e

vago pluralismo, vale discutir e abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras.

Portanto, não parece ser de pouca monta investir na desconstrução de processos sociais, políticos e epistemológicos, próprios da pedagogia do armário, por meio dos quais alguns indivíduos e grupos se tornam normalizados ao passo que outros são marginalizados. Diante das possibilidades, descontinuidades, transgressões e subversões que o trinômio sexo-gênero-sexualidade experimenta e produz, vale resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizadoras, que separam sexo da cultura e oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e reducionistas em relação a corpo, gênero, sexualidade, identidades etc. (LOURO, 2004b).

Processos de configuração de identidades e hierarquias sociais nas escolas também estão relacionados à desigualdade na distribuição social do “sucesso” e do “fracasso” educacionais. É previsível que ambiências preconceituosas desfavoreçam o rendimento das pessoas que são alvos de preconceito e discriminação direta. Mais do que isso: existe uma correlação negativa entre ambiência escolar discriminatória e desempenho escolar do conjunto do alunado (INEP, 2009). Ao produzirem e alimentarem privilégios e discriminações, ambiências escolares tendem a comprometer a média do rendimento escolar. Sexismo, heterossexismo, racismo e outras formas de preconceito e discriminação representam um problema educacional e afetam a qualidade da educação de todas as pessoas.

A escola é um espaço onde o naturalizado e tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover diálogos, releituras, reelaborações e modos de ser, ver, classificar e agir mais abertos e criativos. Um local onde podemos buscar inventar formas de conviver, ensinar, aprender, em favor da reinvenção e a dignificação da vida. A democracia e a educação de qualidade dependem disso.

Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente. (PERRENOUD, 2000, p. 149).

Notas

- 1 Por exemplo, o currículo oculto contribui para aprendizagens sociais relevantes (atitudes, comportamentos, valores, orientações), ensinando “o conformismo, a obediência, o individualismo [...] como ser homem ou mulher, [...] heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia.” (SILVA, 2002, p. 78-79). Suas fontes e meios animam, caracterizam e delimitam as relações sociais da escola, a organização dos espaços, o ensino do tempo, rituais, regras, regulamentos e normas, classificações, categorizações etc.
- 2 A noção de *currículo em ação* se refere à pluralidade de situações formais ou informais de aprendizagens vivenciadas por toda a comunidade escolar (planejadas ou não, dentro ou fora da sala de aula),

sob a responsabilidade da escola. Trata-se do que “ocorre de fato nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas [...], e não o que era desejável [...] ou o que era institucionalmente prescrito.” (GERALDI, 1994, p. 117).

- 3 Trechos que serão apresentados neste artigo são de declarações de professoras das redes públicas de todo o país que participaram de formações continuadas financiadas pelo MEC no âmbito do Programa Brasil Sem Homofobia, de 2005 a 2008.
- 4 Ideologia que sustenta a crença na existência natural de dois sexos que se traduziriam de maneira automática e correspondente em dois gêneros complementares e em modalidades de desejos ajustadas a essa lógica binária.
- 5 As normas de gênero encontram na sexualidade reprodutiva um poderoso argumento para justificar as teses naturalizadoras sobre as identidades sexuais e de gênero e as violações dos direitos de quem parece delas destoar.
- 6 O termo ‘homofobia’, apesar de seus limites e os equívocos que tende a gerar, conquistou espaços importantes no campo político e ainda apresenta um potencial que não recomenda seu abandono. Ao buscar evitar a carga semântica da ideia de fobia e sublinhar aspectos políticos relativos à discriminação social, fala-se em heterossexismo (MORIN, 1977; HEREK, 2004), homonegatividade (HUDSON; RICKETTS, 1980), homopreconceito (LOGAN, 1996) etc. São termos que também apresentam limites e sofrem ressignificações.
- 7 O termo ‘homofobia’, na acepção aqui empregada, se aproxima da noção de heterossexismo, mas não a sobrepõe. Por considerar a centralidade das discussões de gênero, parece-me adequado empregar heterossexismo ao lado de homofobia e enfatizar que a última deriva do primeiro.
- 8 O privilégio masculino é também uma cilada e impõe a todo homem o dever de afirmar sua virilidade, entendida como capacidade social, sexual e aptidão ao exercício da violência (BOURDIEU, 1999).
- 9 Não existe em contextos sexistas um correspondente do “Vire homem, moleque!” para as meninas. Neles, “virar mulher” tende a ser percebido como um desfecho fadado de uma feminilidade naturalmente incrustada nos corpos das meninas ou, ainda, a se revestir de significados negativos nas situações em que “mulher” se contrapõe à ideia de “virgem”.
- 10 Qualidade na educação tornou-se uma palavra de ordem em torno da qual existem entendimentos distintos.
- 11 Foucault (1997) pergunta: devemos nos admirar que prisões se pareçam com fábricas, escolas, quartéis, hospitais e que estes se pareçam com prisões?
- 12 Processos de desumanização também degradam e aviltam quem agride e objetifica o outro, tal como se dá nos casos em que o torturador busca prazer no aniquilamento alheio, na esperança de superar a própria impotência.
- 13 A defesa com bases essencialistas das homossexualidades traduz uma ânsia por autorização, concessão, aquiescência ou clemência. Ela advoga em favor mais do reconhecimento do inevitável, do que da legitimidade de um direito. Na esteira desse conformismo, encontra-se o caráter essencialista conferido à noção de orientação sexual. Ver: Sousa Filho (2009).
- 14 O fato de a sociedade aceitar certas manifestações de afeto entre mulheres costuma ser percebido como uma maior tolerância em relação à lesbianidade. O que talvez esteja se tornando midiaticamente mais palatável é o par que reúne mulheres “femininas”, brancas em relações estáveis e sem disparidade de classe ou geração (BORGES, 2005).
- 15 Nas escolas, o beijo entre as meninas tem preocupado muitos(as) dirigentes escolares. A pedagogia do armário lhes oferece amparo curricular: de um lado, um discurso procura esvaziá-lo de seu possível conteúdo transgressivo e desestabilizador, banalizando-o, definindo-o como “moda”, “coisa passageira”, de outro, dispõe de medidas disciplinares para inibi-lo e cerceá-lo.
- 16 Não raro, as professoras anteciparam homossexualidade nas crianças após identificarem nelas expressões de gênero em dissintonia com as normas de gênero.

- 17 As narradoras tenderam a se posicionar como observadoras externas, apresentando dificuldade para se perceberem como parte do problema – como se as relações ali construídas, as práticas pedagógicas adotadas, as normas e as rotinas institucionais não fossem socialmente relevantes na naturalização da heterossexualidade hegemônica, na heterossexualização compulsória e na legitimação da marginalização dos(as) “diferentes” ou “anormais”.
- 18 Em vários relatos nota-se uma ausência de indignação e uma forte busca de autoapaziguamento. Uma mescla de ingredientes (conformismo, resignação, dor, indignação, descontentamento, desconforto, compaixão, impotência, indiferença) alia-se a uma falta de motivação para sair em busca de alternativas mais eficazes, coletivamente construídas. Ao sabor das disposições da pedagogia do armário, as providências são paliativas ou equivocadas e não apontam para nenhuma articulação social ou política. Muitos encaminhamentos parecem informados por um modo de ver que não leva à mudança. Não raro, discursos perfazem um deslocamento nos processos de atribuição de responsabilidades, que migram do grupo e da instituição, autores da violação, para o alvo da discriminação direta. Uma ação heterorreguladora da economia da culpa da pedagogia do armário.

Referências

- BORGES, Lenise. Visibilidade lésbica: um comentário a partir de textos da mídia. **Sexualidade: gênero e sociedade**, n. 23/24/25, out. 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Brasília, DF: Inep, 2009.
- BRITZMAN, Débora P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, jan./jul. 1996.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.
- _____. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMARGO, Ana Maria; MARIGUELLA, Márcio. **Cotidiano escolar**. Piracicaba: Jacintho, 2007.
- CARVALHO, Marília P. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papyrus, 2009.
- CONNELL, Robert. **Masculinities**. Cambridge: Polity, 1995.
- COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos. In: NASCIMENTO, Elimar P. (Org.). **Ética**. Brasília: Garamond, 1997. p. 67-86.
- DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ÉRIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.
- FONSECA, Márcio A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GERALDI, Corinta M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Proposições**, v. 5, n. 3/15, nov. 1994.

- HEREK, Gregory M. Beyond homophobia: thinking about sexual prejudice and stigma in the Twenty-First Century. **Sexuality Research & Social Policy**, v. 1, n. 2, 2004.
- HUDSON, Walter W.; RICKETTS, Wendell A. A strategy for the measurement of homophobia. **Journal of Homosexuality**, v. 5, n. 4, 1980.
- JULIANO, Dolores; OSBORNE, Raquel. Prólogo. Las estrategias de la negación: desentenderse de las entendidas. In: PLATERO, Raquel (Coord.). **Lesbianas**. Barcelona: Melusina, 2008. p. 7-16.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**. Natal, v. 1, n. 1, p. 145-165, jul./dez. 2007.
- _____. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009a. p. 367-444.
- _____. Introdução. Homofobia na escola: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, UNESCO, 2009b. p. 13-51.
- LOGAN, Colleen. Homophobia? No, homophobia. **Journal of Homosexuality**, Philadelphia, v. 31, n. 3, p. 31-53, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- _____. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- _____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009. p. 85-93.
- MORIN, Stephen. Heterosexual bias in psychological research on lesbianism and male homosexuality. **American Psychologist**, Washington, v. 32, p. 629-637, jan. 1977.
- PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília, DF: MEC/Unesco, 2009. p. 235-263.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.
- SHARMA, Jaya. Reflexões sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva queer. In: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie (Orgs.). **Questões de sexualidade**. Rio de Janeiro: Abia, 2008. p. 111-120.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Documento de identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOUSA FILHO, Alípio. A política do conceito: subversiva ou conservadora? Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**, Natal, v. 3, n. 4, p. 59-77, jan./jun. 2009.
- WARNER, Michael (Ed.). **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

Recebido em agosto e aprovado em outubro de 2013

Pedagogy of the closet *Normativity in action*

ABSTRACT: The “pedagogy of the closet” is a set of practices, power relations, classifications, knowledge constructs, subjects and differences which the curriculum builds under the aegis of gender norms and the heterosexual matrix. The article explores the relationship between curriculum and heteronormativity in day-to-day school life and defends the destabilization of school standardization devices and heteronormative disciplining, in the interests of providing a quality education for all.

Keywords: Day-to-day school life. Curriculum. Heteronormativity. Heterosexism. Homophobia.

La Pédagogie du placard *La normativité en action*

RÉSUMÉ: La pédagogie du placard est un ensemble de pratiques, de relations de pouvoir, de classifications, de constructions de savoirs, de sujets et de différences que le programme constitue sous l’égide des normes du genre et de la matrice hétérosexuelle. L’article explore la relation entre le programme et l’hétéro-normativité dans le quotidien scolaire et défend la destabilisation des dispositifs scolaires de normalisation et de discipline hétéro-normative, en faveur d’une éducation de qualité pour tous (tes).

Mots-clés: Quotidien scolaire. Programme. Hétéro-normativité. Hétéro-sexisme. Homophobie.

Pedagogía del armario *La normatividad en acción*

RESUMEN: Pedagogía del armario es el conjunto de prácticas, relaciones de poder, clasificaciones, construcciones de saberes, sujetos y diferencias que el currículo construye bajo la protección de las normas de género y de la matriz heterosexual. El artículo explora la relación entre currículo y heteronormatividad en el cotidiano escolar y defiende la desestabilización de dispositivos escolares de normalización y el régimen disciplinar heteronormativo, en favor de una educación de calidad para todos.

Palabras clave: Cotidiano escolar. Currículo. Heteronormatividad. Heterosexismo. Homofobia.